

REVUE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE

REVUE TRIMESTRIELLE
Immatriculée à la commission
Paritaire des Papiers de Presse
— sous le numéro 21 501 —

ASPECTS DE LA CONSTRUCTION DU SYSTEME DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE

par

P. MALRIEU



Extrait du volume 29 - N° 2 du 2^e trimestre 1979

EDITIONS
du
CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE
48, avenue Victor-Hugo, 75783 Paris Cédex 16

ASPECTS DE LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME DES VALEURS A L'ÉCOLE PRIMAIRE

par

P. MALRIEU

Il est banal de reconnaître l'importance des premières années pour le développement de la personnalité de l'enfant. Si nous entendons par personnalité l'ensemble des fonctions :

- de contrôle, par lesquelles les comportements sont organisés en fonction d'une fin gardée présente à la conscience, différenciés et rajustés selon leur succès ou leur échec;
- de déplacement du sujet sur la position des autres, avec l'aptitude à se mettre à leur place, mais aussi à se distinguer d'eux pour revendiquer son identité singulière;
- de situation de soi dans une histoire, avec le sentiment d'un dépassement des étapes antérieures et d'une ouverture sur un avenir personnel, lié au sentiment d'une autonomie croissante,

il ne fait aucun doute que les cinq premières années posent les fondements de la personnalité. Toutes les conquêtes de l'enfant y contribuent : les apprentissages techniques, le langage, l'acquisition des premières formes de l'identité et de la causalité du point de vue du contrôle, les identifications et les oppositions du point de vue de la socialisation et de la formation du sens d'un moi singulier. A vrai dire il y a des interpénétrations entre tous les domaines : l'acculturation des conduites pratiques et cognitives est en interdépendance avec les imitations et les identifications, et trouve une de ses motivations dans le désir de s'affirmer autonome.

Ce ne sont pourtant que les préludes de la personnalité qui s'édifient dans les cinq premières années. La rencontre du travail,

qui a commencé sous des formes encore ludiques dans la famille et à l'école maternelle, et, surtout, à travers lui, celle des œuvres humaines et de la nature acculturée, renouvellent en profondeur ce qu'on peut appeler les « *activités de personnalité* » : contrôle, déplacement sur autrui, désir d'autonomie. Ce qui ne peut surprendre, si on admet que le travail, conduite de construction d'œuvres à finalité culturelle, constitue un des lieux où la personnalité s'édifie au cours de l'histoire, en interdépendance avec ces autres lieux que sont les relations avec les proches (objet de la psychanalyse), le statut social, juridique et politique de l'individu (privilegié par beaucoup de sociologues), la religion et les philosophies. La fonction du travail dans la construction des attitudes de personnalité n'est sans doute pas méconnue, mais elle est souvent sous-estimée, parce qu'on n'en relève que quelques aspects — son influence notamment sur les structures de l'intelligence (encore que beaucoup de recherches sur celles-ci passent sous silence les déterminants liés à la scolarité), sur la représentation du monde, sur les relations avec les personnes, sur la créativité. Ce que nous voudrions indiquer ici, c'est le rôle joué par le travail scolaire dans l'élaboration d'un *système des valeurs*, toujours repris mais dépendant des engagements primitifs, en mettant l'accent sur l'interstructuration des influences familiales et des influences scolaires dans son élaboration.

Qu'entendre par *système des valeurs*? On admettra qu'il s'agit d'un réseau de fins plus ou moins clairement hiérarchisées, qui peuvent, de façon partielle, rester subconscientes, et qui sont évoquées chaque fois qu'un conflit se présente au sujet à propos de l'organisation de ses entreprises. Sa fonction est de réguler les conduites, en indiquant la part à faire à chacune d'elles, le temps à leur consacrer, l'ordre dans lequel les accomplir, celles qui sont à sauvegarder, celles qui doivent être rejetées. E.E. MACCoby oppose les psychologues, comme PIAGET (1932), KOHLBERG (1964), qui accordent aux processus cognitifs une fonction de coordination, et ceux, comme SEARS, BANDURA et WALTERS qui mettent l'accent sur les processus de conditionnement ou d'identification par conditionnement. Les nombreuses discussions des psychanalystes sur les relations entre Surmoi, Moi idéal et Idéal du moi (voir par exemple WIDLÖCHER), en mettant l'accent sur les mécanismes de défense, ou (comme M. KLEIN) sur les fantasmes, ont de leur côté mis en relief le caractère dialectique de la construction des valeurs : c'est dans la mesure où il y a ambivalence à l'égard de l'objet d'investissement, comme d'ailleurs à l'égard du moi, que le système des valeurs se constitue sur un axe bipolaire, du bon ou mauvais : le risque de renversement des valeurs quand vient à vaciller l'appui qu'il trouvait en autrui subsiste toujours,

mais on peut penser que le système est une défense (peut-être fantasmatique) contre l'angoisse que fait courir ce renversement¹.

La notion d'ambivalence paraît en effet essentielle pour comprendre l'avènement des valeurs au-delà de l'objet du désir : elles se caractérisent par une relative constance, alors que les désirs se portent tour à tour sur des objets divers. Ainsi l'enfant de 2 ans va vers des activités désordonnées, passe d'un objet à l'autre et lui consacre peu de temps, en fonction des plaisirs qu'il trouve auprès de chacun, et qui sont hétérogènes. Il n'en va pas de même de l'enfant de 3, 4 et 6 ans qui retourne régulièrement à une activité de prédilection, *parce qu'elle a pour lui une signification* — il en sera ainsi par exemple pour une fiction qui revient au long des jours, et qui est l'indicateur d'une fixation-passion à un domaine d'activités bien défini. Or on constate que ces passions intéressent, soit des situations perdues qu'il est impossible au sujet de retrouver, soit des personnes sur la position desquelles il voudrait être². Il faut que l'objet du désir soit aussi celui d'un regret, d'un refus, d'un interdit, d'une défense, pour qu'il devienne valeur, c'est-à-dire pour qu'il soit instauré en tant que régulateur des activités de l'enfant³.

En d'autres termes, il ne paraît pas suffisant d'invoquer les processus de conditionnement et d'identification pour rendre compte de l'avènement des valeurs. Il faut en outre prendre en considération les conflits qui sont le terrain du développement de la personnalité.

Le conditionnement intervient assurément. Le travail de R. PERRON sur le choix des valeurs par des enfants d'âge et d'origine socio-professionnelle différents montre qu'en moyenne ils effectuent la même hiérarchisation que leurs mères, celle-ci variant en fonction du milieu social : ainsi les enfants de milieu ouvrier valorisent davantage les qualités utiles à l'adaptation, et moins des qualités relationnelles comme : « s'entendre avec autrui, être serviable, être franc », plus fréquemment choisies dans les milieux « favorisés ». On peut penser que ces valorisations sont dues au fait que les réactions correspondantes sont renforcées par le milieu.

1. Dont les travaux des psychanalystes montrent assez la réalité, le même objet étant tour à tour désiré et exécré, sur le mode fabulatoire comme sur le mode réel (voy. par ex. M. RAMBERT).

2. Voy. en ce sens les exemples de jeux rêveries donnés par PIAGET (1945), RAMBERT, MALRIEU (1967).

3. L'enfant peut manifester des désirs multiples, et abandonner très vite les objets de ces désirs manifestes, parce qu'ils ne concernaient pas sa véritable « passion », qui lui est cachée à lui-même.

Les processus d'identification interviennent aussi : l'enfant, en s'identifiant à sa mère, adhère au type d'attitudes qu'elle présente, *en opposition* à d'autres types de comportements. Il y a en effet dans toute adhésion une prise de position contre un modèle négatif, un retrait en présence des comportements différents : l'identification est en un sens un mécanisme de protection contre les changements qu'imposerait la familiarisation avec d'autres modèles, contre l'angoisse qui en découlerait¹. L'identification s'accompagne d'ailleurs de rationalisation chez les parents, qui justifient leurs pratiques en dépréciant celles qui leur sont opposées, et en les étayant par la présentation de modèles, privés ou idéologiques, dont ils font ressortir les qualités : héros, saints ou vedettes. Ainsi se constitue un cadre d'accueil pour l'évaluation des activités culturelles qui vont être ultérieurement présentées à l'enfant.

Mais déjà avec l'identification apparaît bien ce qui est indispensable à l'élaboration des valeurs : le dépassement d'une incertitude, voire d'une angoisse sur la situation de sujet. Bien avant l'entrée au cycle élémentaire, on trouve dans beaucoup de comportements de préférence et de choix une inquiétude sur le temps de vie. Des tests projectifs comme le Bestiaire (R. ZAZZO) l'indiquent, la méthode du questionnaire sur ce qu'on voudrait être (plus grand, plus petit, comme maintenant — R. ZAZZO) le confirme : l'enfant se sent engagé dans des transformations de ses modes d'être et de ses potentialités bien qu'il n'en ait que des représentations égocentrées (MALRIEU, 1953). Chez la plupart, ce qui vient au premier plan, c'est sortir des impérities de la condition enfantine, d'où le désir du passage à la grande école, de la force, puis du savoir, de l'intelligence — ce qui ne signifie pas qu'à l'arrière-plan ne persiste quelque attachement aux libertés du jeune enfant. Inversement, chez ceux qui déclarent aspirer à rester petits, on peut facilement trouver le désir, contenu mais souvent violent, de dépasser les impuissances du bébé, manifesté notamment dans les jeux plus ou moins sadiques de puissance sans contrainte auxquels ils se livrent.

Avant l'école, les valeurs sont vécues par l'enfant sur un mode essentiellement symbolique : la signification de ses actes lui est cachée, ses préférences restent injustifiables; la surdétermination des interprétations avancées, leur juxtaposition, indiquent une personnalité éclatée, qui ne peut pas les rendre cohérents. Une lutte se poursuit entre l'ajustement au réel, sollicité par

1. Les éducateurs connaissent, de la part des enfants en difficulté qui leur sont confiés, les aléas des transferts : résistance au transfert ou transferts d'opposition (G. AMADO, p. 61-76, 89-104).

les adultes, éduqué sur le plan des différenciations cognitives comme sur celui des activités sociales, et les interprétations imaginaires des situations, destinées à effectuer les déplacements du moi sur les positions de puissance que lui suggèrent ses comparaisons avec les autres. Pourtant ce moi est un centre de valorisation assez consistant pour manifester des préférences fermes, des refus systématiques; il se connaît une histoire, une place dans la famille et le cercle des camarades (HEBRON).

Mais l'entrée à l'école introduit un changement profond. Le contact avec les œuvres dans le travail scolaire joue un rôle important dans l'organisation d'un système des valeurs, mais elle dépend de la façon dont elles sont signifiées par les autres pour ce centre de valorisation qu'est un moi d'abord centré sur les évaluations d'autrui. Le livre, le nombre, les sciences de la nature, les arts, l'histoire des hommes — telles sont les « œuvres » que rencontre l'enfant à l'école. Elles recèlent un système de valeurs culturelles qui est un aspect essentiel de la vie sociale : il organise les échanges, le travail et la vie économique, les rapports sociaux dans leur ensemble. L'enfant ne peut naturellement pas l'appréhender en lui-même : il ne l'atteint que de biais, progressivement, au travers des déformations imposées par ses intérêts en constante évolution. Les œuvres le concernent en tant qu'elles lui proposent une série d'obstacles à surmonter : ainsi la différenciation des lettres, des opérations de calcul à effectuer, les relations à constituer : elles sont l'occasion pour lui de s'affirmer capable, *devant les autres*, de résoudre des problèmes toujours nouveaux. Encore faut-il remarquer qu'il n'accède pas à une conscience claire de cette fonction de son travail. Les œuvres d'autre part sont un moyen d'accéder au statut de « savant », de dépasser l'infériorité de l'ignorant : ce sont alors les progrès du personnage social qui sont en cause — d'où le rôle de l'émulation avec les pairs dans le travail. Les œuvres aussi sont l'occasion de relations sociales, de discussions, d'échanges d'informations. Egalement, elles se proposent comme un univers infini, dont on pourra dévoiler au cours de l'existence des aspects toujours plus nombreux. Sous ces quatre aspects, elles concernent la valorisation de l'enfant — en tant qu'elle passe par la coordination de ses comportements (pour se délivrer des incohérences de l'imaginaire), par le dépassement des dépendances infantiles, par la connaissance de soi par autrui, par l'accès à l'histoire de la culture.

Or, à cette signification des œuvres et du travail qui les aborde, l'enfant accède de façon plus ou moins difficile selon les présentations qui lui sont faites de ses tâches, aussi bien dans sa famille qu'à l'école. Là se trouve à notre avis une des sources,

en même temps que de conduites scolaires réussies, de la formation des aptitudes intellectuelles, de la structuration de la personnalité.

Les échecs scolaires vérifient cette hypothèse *a contrario*.

Une étude longitudinale¹ sur la progression scolaire du C.P. au C.M. 2 nous a permis de constater, chez des enfants en difficulté scolaire, que l'activité de signification de leur travail est perturbée du dehors, avant même que l'enfant en prenne conscience, par l'interprétation qu'en fournissent les adultes, par l'inconscience où ils sont de l'influence de leurs attitudes pédagogiques et de leur estimation des origines des difficultés des enfants.

Trente enfants ont été choisis dans la population, au C.E. 1, en raison de l'écart entre leurs résultats, bons ou moyens, aux tests de niveau (ECNI) et leurs échecs scolaires, en calcul, en français ou dans les deux matières. Les maîtres ont été interrogés sur les caractéristiques de leur conduite scolaire, sur la conscience qu'ils ont de leur échec, sur ce qui, à leur avis, est la cause de ce dernier. Sur ce dernier point, l'absence de moyens n'est invoquée que pour cinq sujets (dont les QI vont de 97 à 130), l'inattention et l'instabilité dans seize cas, l'apathie, la paresse, l'indifférence dans huit cas; le rôle de la famille est souvent signalé, soit que les maîtres accusent la sévérité, l'autoritarisme des parents, soit qu'ils les jugent indifférents, ou incapables d'aider l'enfant. Ainsi le déterminisme, reconnu généralement comme complexe, est cherché par les maîtres, soit dans une certaine « nature première » des comportements de l'enfant, soit dans une « nature seconde », acquise dans le milieu familial. Ils n'excluent pas l'hypothèse des conséquences de la dynamique scolaire, mais elles résultent de conditions plus « profondes ».

Or, on peut penser que c'est cette dynamique qui est à l'origine, chez les enfants, d'une anxiété qui va perturber leur perception et de leurs possibilités, et de la signification des conduites scolaires.

L'anxiété existe chez tous les sujets, mais elle n'apparaît pas toujours dans les entretiens que les psychologues ont eus avec eux sur l'ensemble de leurs activités, préférences et projets au C.E. 2 et au C.M. 2 (plus fréquemment cependant dans cette dernière classe). Elle se révèle plus nettement dans les épreuves projectives, TAT scolaire, Rorschach, Bestiaire, dessin de la famille, ainsi que dans leurs conduites sociales : les relations « tendres », la timidité, l'absence d'initiative dans les jeux collectifs, l'attache-

1. Recherche collective de l'ERA 130 et des psychologues scolaires de Toulouse. Voy. BISSEY et al.; SIMON et TAP; ARNAL et al.

ment régressif à la mère ou l'agression refoulée à son égard, la culpabilité face aux échecs... Ces problèmes de la personnalisation se traduisent face à la tâche scolaire par la paralysie des activités de contrôle et de différenciation, par la perturbation des activités de combinaison, par le primat de la rêverie et les réponses au hasard : cercle vicieux de l'engendrement de l'échec par l'échec.

Mais c'est dès lors la position du sujet face à son avenir qui est atteinte. *De façon différente selon la façon dont son échec est signifié par les parents* (et sans doute aussi par les maîtres), il perd de vue ses propres possibilités, la signification du travail scolaire, il dénie les difficultés qui l'attendent, il ne réalise pas un projet cohérent. Lorsque les parents conçoivent eux-mêmes de l'anxiété au sujet de l'échec de l'enfant et en conséquence « s'occupent » de son travail (« On a été sévère avec moi, je ne voudrais pas l'être avec mon fils, mais c'est plus fort que moi, il faut que ça marche »; et le fils : « Mon père me fait réciter la géographie et si je la sais pas je reçois la volée »), l'enfant souffre de son échec, mais a tendance à se révolter contre les adultes qui le sanctionnent. Ou bien il désire se délivrer de la tutelle qu'il subit par des projets d'avenir libérateurs au plan de la rêverie, il aspire à l'autonomie, ou bien il lui arrive de manifester des désirs de régression, et la crainte des responsabilités des adultes.

Dans les éducations familiales protectrices, qui évitent punition et remontrance, et qui sont en général le fait de mères attachées par angoisse à l'enfant, on est fataliste et indulgent à l'égard de son échec, et on ne fait pas pour lui de projets d'avenir. Il en résulte chez lui, en reflet, une absence de perspectives, la méconnaissance du rôle que pourrait jouer le travail dans son devenir. Mais au-dessous de ces attitudes d'apparente indifférence, d'apathie, de résignation, se découvre un sentiment de culpabilité qui se traduit par la peur du maître, les rêveries d'évasion, la peur de la maladie, des cauchemars... Ici encore le système des valeurs a été perturbé dans sa construction : alors que la sévérité n'est pas à l'origine d'une dévalorisation des perspectives d'avenir, elles sont ici refoulées, le sujet restant englué dans les relations affectueuses auxquelles se complaisaient les parents.

Quand il y a indifférence des parents au travail scolaire et à ses résultats, ou résignation (« il fera comme son père, il trimera »), il en résulte un désintérêt de l'enfant à l'égard de l'école; le désir de grandir est ici aussi contrarié, ou juxtaposé à un désir de régression, les études ne sont le terrain d'aucun projet d'avenir;

Les entretiens avec ces enfants et leurs réponses aux tests l'enfant investit ses désirs dans les relations interpersonnelles ou dans la rêverie.

projectifs révèlent des désirs contradictoires, des projets irréalistes, la lassitude à l'égard des tâches, l'incertitude sur l'avenir. On est en présence, sinon d'une absence totale de système de valeurs, du moins de conflits entre systèmes mal définis. Nous ne prétendons pas que l'échec scolaire soit le point de départ de cette carence, puisqu'au contraire il apparaît clairement, d'après les entretiens avec les parents, qu'ils ont bien avant 5 ou 6 ans manifesté les attitudes éducatives dont ils témoignent au cours de la scolarité de leur enfant. Mais l'échec ainsi interprété par leur pédagogie a bien des effets spécifiques. Il prive les enfants de la joie d'affronter les activités de différenciation et de synthèse que recèlent les exercices scolaires. Il les prive de la joie de devenir « savant », de faire part de leurs acquisitions et découvertes à leurs camarades et à leurs parents, de poser des questions à leur sujet, de s'étonner en présence des faits qui s'opposent à leurs savoirs (ARTAMENKO); de prendre conscience d'une libération progressive à l'égard des dépendances infantiles. Il les empêche enfin d'accorder une valeur réelle aux contenus culturels sous-jacents aux exercices scolaires.

On peut exprimer l'influence de l'échec scolaire en d'autres termes que de privation. Car ce n'est pas seulement un manque qu'il produit, c'est un désarroi entre les formes plus ou moins élémentaires de l'imaginaire, de la motricité, de l'émotivité, de la connaissance, et les formes culturelles de ces fonctions. L'échec n'est jamais tel en effet qu'il empêche complètement l'écopier de participer aux activités scolaires, il s'y intéresse fugitivement, il voudrait bien y réussir, pour être comme ses copains, parce qu'il sait que son avenir en dépend. Mais ces velléités se heurtent constamment à la réalité. Il est alors amené à vivre en porte-à-faux, investissant de son intérêt des modes de vie infantiles qu'il voudrait abandonner, mais désireux de s'affirmer culturellement, en tant que personnage social toujours plus proche de l'autonomie qu'il reconnaît à l'adulte. Ce conflit est destructeur de ses « activités de personnalité ». Son angoisse gêne les contrôles cognitifs; il n'effectue pas les déplacements sur les personnes qui pourraient lui servir de modèles culturels — qu'elles soient réelles ou historiques; il n'inscrit pas sa propre vie dans une perspective de dépassement indéfini par une appropriation des œuvres.

Aucun échec pourtant n'est fatal. Des rattrapages sont toujours possibles. Ils sont dus à la prise de conscience, soit par un des éducateurs, soit de préférence par les parents et les maîtres à la fois, du processus de désagrégation du système des valeurs, et de la possibilité de le contrecarrer en liant à un intérêt de l'enfant — une collection de timbres-postes, une activité manuelle,

un certain goût pour le dessin — des conduites scolaires plus classiques, signifiées à partir de cet intérêt, et sources, à partir de succès d'abord minimes, de valorisation du moi.

On pourrait, en guise de conclusion, avancer que l'examen psychologique de l'enfant comme de l'adulte, doit se garder d'un esprit de système qui l'amènerait à ne vouloir retenir qu'une catégorie de déterminants des conduites. Il n'est pas possible de comprendre le développement de l'enfant si on ignore les premières années de ses relations interpersonnelles. Mais celles-ci sont surdéterminées par les apports culturels de l'école, par les attitudes qui s'y constituent, comme par les instances de la société globale, la position de classe des familles et de l'institution scolaire, les idéologies des unes et des autres — dont il n'a pas été ici question, mais dont on ne peut sous-estimer l'influence. C'est l'articulation de ces déterminismes qui doit être recherchée, et qui fait difficulté.

Mais si le psychologue est convaincu de l'existence de ces séries causales multiples, convergentes ou divergentes, harmonisées ou conflictuelles, au cœur de chaque conduite du sujet, il convient qu'en chacune de ses investigations il se préoccupe de faire les grands détours sans lesquels il passera inévitablement à côté du sujet, le trahissant en même temps que la science qu'il veut servir. Non seulement il ne doit pas se borner à *informer* le sujet (ou les éducateurs) sur ce qu'il a découvert de ses « aptitudes », de ses « désirs », de ses aspirations, mais il doit chercher *avec lui*, en particulier dans l'entretien, les valeurs auxquelles il tient, parce qu'elles sont le témoignage de ses expériences, de ses réussites, à partir desquelles deviennent possibles l'élargissement de ses perspectives, l'insertion de ses conduites dans de nouveaux systèmes de signification. Ainsi sans doute, dans le respect des personnes, la psychologie peut-elle espérer devenir « pratique ».

BIBLIOGRAPHIE

- AMADO G. et al. — *Méthodes psychologiques, pédagogiques et sociales en psychiatrie infantile*. Monographies de l'Institut National d'Hygiène, n° 24, 1961.
- ARNAL, J. et al. — Education familiale et comportements scolaires. In : *Annales de la Faculté des Lettres*, Toulouse, 1969.
- ARTAMENKO, P. — *L'étonnement chez l'enfant*. Paris, 1977.
- BANDURA, A. and WALTERS, R. — *Social learning and personality development*. New York, 1963.
- BISSEY, M.T., MALRIEU, P. et SIMON, A. — Echecs scolaires chez des enfants de niveau intellectuel normal. *Rev. Soc. Psychol. Midi-Pyrénées*, 1971, n° 5-6.
- HEBRON, M. — *Motivated learning*. Londres, 1966.
- KOHLBERG, L. — Moral development and identification. In STEVENSON, H. — *Child psychology*. University of Chicago Press, 1964.
- MACCOBY, E.E. — Moral values and behavior in childhood. In CLAUSEN. — *Social psychology*.
- MALRIEU, P. — *Les origines de la conscience du temps*. Paris, 1953.
- MALRIEU, P. — *Les émotions et la personnalité de l'enfant*. Paris, 1967.
- PERRON, R. — *Modèles d'enfants, enfants modèles*. Paris, 1971.
- PIAGET, J. — *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, 1932.
- PIAGET, J. — *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, 1945.
- RAMBERT, M. — *La vie affective et morale de l'enfant*. Neuchâtel, 1945.
- SEARS, R.R., RAU, L. and ALPERT, R. — *Identification and child rearing*. Stanford, 1965.
- SIMON, J. et TAP, P. — Intelligence et performances scolaires. In : *Annales de la Faculté des Lettres*, Toulouse, 1969.
- WIDLÖCHER, D. — Le développement de la personnalité. In R. ZAZZO et H. GRATIOT. — *Traité de psychologie de l'enfant*. Paris, 1973.
- ZAZZO, B. — Le dynamisme évolutif. In ZAZZO, R. (Ed.). — *Des garçons de six à douze ans*. Paris, 1969.
- ZAZZO, R. — Le Bestiaire des enfants. In *Conduites et conscience*, t. I, Neuchâtel, 1962.